



# **MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Educación en la diversidad y la igualdad  
a partir del currículo de Historia en la ESO:  
una propuesta

Trabajo Fin de Máster: Curso 2012-2013

Especialidad: Ciencias Sociales/Historia

Estudiante: Karine Adnot

Convocatoria: Junio 2013

Tutor: Juan José Calvo. Departamento de Geografía de la UPNA

## Índice

1. Introducción	p 2
2. Estado de la cuestión	p 4
2.1. Marco teórico	p 4
2.1.1. ¿Qué tipo de aprendizaje?	p 4
2.1.2. La teoría sociocrítica	p 5
2.1.3. La conciencia histórica	p 8
2.2. Marco práctico: unas soluciones ya en marcha	p 11
2.2.1. Una identidad plural	p 11
2.2.2. Lo intercultural	p 12
2.2.3. La <i>triple temporalité braudélienne</i>	p 13
3. Cuestiones de investigación: objetivos e hipótesis	p 15
4. Diseño y metodología del estudio	p 16
4.1. Características del alumnado	p 16
4.2. Planteamiento de las actividades	p 17
5. La evaluación	p 18
5.1. La evaluación del alumnado	p 18
5.2. La motivación e implicación en el proceso de aprendizaje	p 19
5.3. El grado de adquisición de los nuevos contenidos	p 20
6. Desarrollo, objetivos, comentarios y evaluación de las actividades	p 21
6.1. Actividades introductorias	p 21
6.2. Actividades relativas a las migraciones griegas	p 22
6.3. Actividades sobre la organización y el papel de las polis dentro de la Hélade	p 23
7. Resultados	p 25
7.1. Resultados y análisis del cuestionario	p 25
7.2. Resultados de la actividad relativa a Aspasia de Mileto	p 26
8. Conclusiones del proyecto, autoevaluación e implicaciones futuras	p 27
9. Bibliografía y webgrafía	p 29
10. Anexos	p 31

## 1. Introducción

La prensa se va haciendo eco desde hace pocos años de un proyecto incentivado por el gobierno popular; se trata del debate sobre la nación. Del otro lado de los pirineos, la derecha propuso también debatir sobre la identidad nacional. Politólogos, sociólogos, filósofos así como muchos ciudadanos dudan de la pertinencia de estos cuestionamientos lo que hace que nos interroguemos incluso sobre las desastrosas y perjudiciales circunstancias que podrían tener. En Francia y en España, por razones diferentes, el tema de la identidad es un tema delicado y peliagudo, no serviría los intereses de ninguna nación plantearlo según un enfoque tradicionalista. Por tradicionalista nos referimos a una definición de la identidad con contornos excesivamente delimitados, lo que significaría excluir a los que no cumplen con la norma establecida. Tal enfoque podría asimismo provocar divisiones profundas en la sociedad, divisiones que provocarían a su vez graves revueltas. De hecho, y es lo que motivó en parte este proyecto de innovación docente, en Francia por ejemplo, ya existe este sentimiento de exclusión entre parte de los jóvenes franceses con orígenes diversos que viven a menudo en los barrios llamados marginales. Los avatares de esta exclusión ocupan cada día las portadas de los periódicos; violencia, delincuencia, machismo, fracaso escolar, velo islámico... Las recién revueltas callejeras ocurridas en Francia protagonizadas por multitud de jóvenes oriundos de los barrios marginales donde se concentra la población de origen magrebí y africano, tienden a ilustrar lo que ya en 1951 consideraba el escritor francés Albert Camus es su ensayo *El hombre rebelde*<sup>1</sup>. “Para ser, el hombre debe rebelarse” y “Me revelo, entonces somos”<sup>2</sup>, son dos célebres máximas sacadas de este ensayo. ¿Podría ser entonces que la revuelta fuera para el individuo la única forma de afirmar su existencia cuando la sociedad o parte de ella, se le niega? ¿Podría ser que los jóvenes que mencionamos arriba encuentren en los disturbios una forma de poder ser y existir? Desde la psicoanalítica y la sicología, ya se sabe que las trabas que impiden la definición de su ser suponen, para el individuo, malestar que puede expresarse a su vez mediante la rebeldía hacia los demás, ¿cómo se expresaría entonces esa carencia en el seno de un colectivo numeroso? El presente trabajo no se propone demostrar las raíces de los disturbios, no se propone tampoco reflexionar sobre el principal referente institucional de estos jóvenes, es decir la escuela, pero nos preguntamos sin embargo si ¿la escuela heredada de las Luces y cuyos objetivos eran la transmisión de saberes y valores, la *meritocracia* y el desarrollo de la libertad de conciencia, no sería quizá obsoleta? Si no pretendemos reformar los fundamentos de esta institución ni tampoco instrumentalizarla, queremos proponer desde las Ciencias Sociales otra visión y otra función para la enseñanza que sean capaces de proporcionar respuestas a una situación para la cuál la institución

---

<sup>1</sup> Camus A (1951) *L'homme révolté*, Paris, Gallimard

<sup>2</sup> Traducido por la autora “... pour être, l'homme doit se révolter” y “Je me révolte donc nous sommes”

escolar no había sido pensada, es decir, la integración de jóvenes inmigrantes o cuyos padres lo son, proporcionándolos los recursos para que sean capaces de reflexionar sobre su identidad y definir ellos mismo quiénes son. Por otra parte, insistimos en que nuestra innovación docente se dirige a todo el alumnado sin importar su origen geográfico y étnico. Al apostar por la renovación del concepto de identidad mediante el contenido curricular de Ciencias Sociales, sostenemos que los efectos de tal proyecto favorecerán el entendimiento y las relaciones entre todos y todas. El individuo se define en función de multitud de factores, pero ser consciente de su entorno y de los que lo rodean es fundamental para determinar quién es él, así que la efectividad de este proyecto incluye a todos y a todas.

El instituto donde realizamos las prácticas docentes es un instituto público, ubicado en un barrio obrero. Reunía varias de las características necesarias para llevar a cabo nuestra innovación docente ya que un alto nivel de jóvenes inmigrantes componía el alumnado. En la mayoría de las aulas, la tercera parte la componía jóvenes no españoles. En algunas aulas, el porcentaje superaba la mitad. Nos hicimos cargo de la asignatura de historia de varias aulas de la etapa de educación secundaria. Los niveles que nos asignaron fueron el primero y el segundo. Nos basamos en la programación curricular así como el libro de texto que utilizaban en clase pero decidimos incluir enfoque y contenidos nuevos.

Pero antes de llegar la parte práctica de este proyecto, nos aplicaremos en una primera parte a definir y delimitar el marco teórico de nuestro trabajo. Descubriremos de manera general cuáles son las corrientes que prevalecen hoy día en la educación y veremos en una segunda parte cuáles son las soluciones que se están implementando ya en la asignatura de Ciencias Sociales.

A continuación podremos precisar cuáles son los objetivos e hipótesis de nuestra propuesta en relación con lo se está haciendo en la actualidad, lo que nos llevará finalmente al diseño y desarrollo del proyecto así como con los resultados y comentarios de las diferentes actividades.

Cerraremos finalmente este trabajo con las cuestiones que sugieren este experimento y lo que supone para el futuro las interrogaciones y limitaciones con las que se ha topado.

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1. Marco teórico**

#### **2.1.1. ¿Qué tipo de aprendizaje?**

Nos basamos en una concepción del aprendizaje constructivista y más allá aún en la idea clave de la teoría de Ausubel, es decir, el aprendizaje significativo y que consiste en que el alumnado relacione la nueva información con los conocimientos previos que tiene almacenados en su estructura cognitiva. La estructura cognitiva consiste en los conocimientos previos que posee el alumnado y en cómo están organizados esos conocimientos en la memoria. Por ello, para aprender de manera significativa: el alumnado necesita de unos conceptos inclusores<sup>3</sup> en su estructura cognitiva que le permitan asimilar la nueva información. Estos conceptos inclusores son los organizadores previos. Se trata de materiales introductorios e inclusivos que se presentan antes de dar cualquier contenido de aprendizaje con el fin de que éstos puedan ser integrados en la estructura cognitiva.

Cumplen varias funciones:

- Aportar soporte o unas ideas de afianzamiento para poder relacionar el nuevo material.
- Servir de puente cognitivo entre lo sabido y lo nuevo.
- Facilitar una actitud favorable hacia el aprendizaje.
- Facilitar la discriminabilidad<sup>4</sup>.

Por otra parte contamos con que el alumnado desempeñe un papel de aprendiz activo así el docente no sea meramente un transmisor de conocimientos sino que le ayude a que lo construya.

---

<sup>3</sup> Sampascual G (2001). Psicología de la educación. Madrid: UNED.

<sup>4</sup> Ibídem.

### 2.1.2. La teoría sociocrítica

Este proyecto de innovación didáctica se enmarca en la teoría curricular sociocrítica; teoría que aspira a la integración de una educación que irradia hacia múltiples direcciones:

- a. Ciudadanía global
- b. Coeducación
- c. Interculturalidad
- d. Paz y derechos humanos
- e. Medioambiente...

La sociocrítica constituye una visión global del aprendizaje y de la enseñanza que supone tener en cuenta las dimensiones internacional, nacional, local y personal. Pretende aplicar un enfoque amplio para poder abarcar los ejes que citamos arriba. La investigación educativa es un proceso altamente alentado entre las prácticas docentes y remarcaremos que este proyecto nace de estas aspiraciones. Las investigaciones buscan deconstruir las voces prácticas de docentes, evidenciando los discursos y prácticas hegemónicas y las relaciones de poder dominadoras en las realidades educativas<sup>5</sup>. Creemos por lo tanto que puede ofrecer soluciones a las reivindicaciones identitarias de los grupos étnicos y culturales. La asignatura de historia tiene un importante poder y desempeña un papel preferente a la hora de establecer un equilibrio entre integración y tolerancia en el seno de una sociedad cada vez más pluricultural y abierta al mundo. Permite romper con la utilización de un relato histórico que se considera como el más relevante de todos los relatos históricos y que permitía, hasta hace poco, la consolidación y el arraigo de una identidad nacional exclusiva.

Desde las críticas que plantea la teoría sociocrítica hacia los materiales curriculares, Nieves Ledesma presentaba una serie de argumentos en un artículo<sup>6</sup> para que los docentes fuesen conscientes y adoptasen posiciones pedagógicas a la hora de analizar y evaluar materiales curriculares diversos. Recordaba asimismo las conclusiones de algunas investigaciones sobre los libros de texto, deplorando que se reprodujera en éstos, sesgos sexistas, racistas, islamofóbicos, antiecológicos... y ofreciera “miradas reduccionistas que aminoran las posibilidades de comprensión y de elección de quien estudia con ellos y, por tanto, dificultan la construcción de una ciudadanía crítica, activa, comprometida con la justicia social, en armonía con la naturaleza y feliz”<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Ledesma N (2012) Curso sobre Tema Materiales curriculares en Procesos y contextos educativos. Universidad Pública de Navarra

<sup>6</sup> Ledesma N (2012) Algunas problemáticas a tener en cuenta al utilizar materiales curriculares en las aulas. Universidad Pública de Navarra

<sup>7</sup> Ibídem

Si la visión del mundo que ofrecen los soportes pedagógicos utilizados por los docentes no influye de manera positiva sobre el colectivo alumnado para que éste sea capaz de desarrollar cualidades democráticas y ciudadanas, nos preguntamos ¿qué puede pasar cuando personas con orígenes o provenientes de países “subdesarrollados” conforman este alumnado? ¿Cómo procesarán la idea de superioridad de un mundo civilizado y desarrollado, símbolo del progreso y que describe a los otros países como primitivos y estáticos? ¿Cómo valorarán la justificación de la misión “civilizadora” de la colonización? ¿Qué repercusiones tendrán los estereotipos basados en esta idea de superioridad en la construcción de una identidad individual y global de estos jóvenes?

Cecilia Alicia lo Russo intentó mostrar, al analizar las imágenes que acompañaban los textos de los manuales escolares de historia, “cómo a través de las imágenes se perpetúan estereotipos propios de una visión eurocéntrica de la historia (...) y se acentúa y consolida la idea de “ellos” y “nosotros” basada en la superioridad de unos pueblos sobre otros<sup>8</sup>”. Así que seguimos cuestionándonos sobre esta dicotomía que subraya la citada autora, intuyendo que pueda seguir fraguándose entre los individuos de una nación que tenga como misión educar a inmigrantes e hijos de inmigrantes oriundos de partes del mundo descritas con el desprecio y las desigualdades de la perspectiva eurocéntrica.

Cabe adoptar el mismo planteamiento y mencionar el trabajo que han llevado a cabo profesores e investigadores en el campo de la teoría de género. Basémonos por ejemplo en un estudio realizado por la profesora Nieves Blanco, de la Universidad de Málaga en el que se revisaron 56 libros de texto de primer ciclo de ESO en las materias de ciencias sociales, lengua y literatura, ciencias naturales, matemáticas y educación física de las editoriales con mayor implantación en Andalucía: Anaya, Santillana, SM, McGraw, Edelvives y EDB. El examen de la identificación de los personajes que aparecen en estos libros pone de relieve que el uso del masculino genérico es el modo más frecuente de referirse a ellos. “En segundo lugar, son los personajes masculinos los sujetos del discurso. Los términos genéricos así como los que nombran expresamente a hombres y mujeres, y salvo rara excepción siempre en este orden, son muy poco frecuentes, aunque los genéricos aparecen en mayor medida que las referencias a mujeres, que representan el 10% del total<sup>9</sup>” escribe la autora comentando los datos de una tabla que recoge en frecuencias y porcentajes, la distribución de los personajes. La

---

<sup>8</sup> Lo Russo C (2009), La visión de los pueblos de Asia y África en los manuales de historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Naturales, Geografía e Historia. Nº 61.

<sup>9</sup> Blanco N, (2000b). “Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto” (119-147). En Santos Guerra M.A. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Ed.Grao. Barcelona

misma autora deduce a continuación “que los chicos tienen muchas más opciones para verse reflejados como sujeto de conocimiento y protagonistas de la construcción del mismo, así como de la realidad a la que hace referencia ese conocimiento. Porque ellos pueden identificarse con los personajes nombrados en masculino, en masculino genérico, así como los genéricos y aquellos que explicitan la presencia de hombres y mujeres. (...) Para las chicas, en cambio, la situación es completamente diferente. En puridad, sólo pueden identificarse con las referencias a mujeres, los genéricos y las expresadas en masculinos y femenino. Esto representa el 27% de los casos.”

Pero el sexismo no sólo aparece en la sobrerrepresentación de nombres y pronombres masculinos sino en la preponderancia de las figuras masculinas así como su papel remarcado para la historia y la ciencia. En efecto “no hay un reconocimiento de la contribución de las mujeres al conocimiento y al progreso de la humanidad desde los diversos ámbitos en los que han intervenido. Además constituyen dudosos modelos de identificación social por cuanto, en buena medida, son diosas o han ejercido el poder político en ausencia de hombres que pudiera hacerlo, o aparecen por su relación con aquéllos. También, es cierto, y ésa casi sería la única excepción, hay algunas escritoras; en cambio las mujeres científicas tienen una presencia irrelevante. (...) Cuando no están excluidas, a las mujeres se les sitúa en el ámbito doméstico, sobre todo como amas de casa y madres. O bien en un plano tan elevado y etéreo como es el de diosas, en cualquier caso con escasa incidencia en la realidad. Los personajes masculinos retienen para sí las ocupaciones de prestigio social, las que suponen ejercicio del poder o contribución expresa al progreso de la sociedad<sup>10</sup>”.

Así que es de vital importancia integrar la teoría de género ya que permite tener una visión global, renovada y contemporánea de la historia. El enfoque crítico que fundamenta nuestro proyecto encuentra en la Teoría de Género otro pilar esencial para el desarrollo y la consecución de los objetivos que nos proponemos alcanzar. Recordaremos a Seyla Benhabib y Drucilla Cornel, dos autoras que sintetizan muy bien lo que se propone la implementación de esta teoría, es decir, “una redistribución de los poderes sociales, (...), la transformación de los mecanismos de creación y reproducción de esos poderes para deconstruir la opresión y la enajenación de género y crear poderes democráticos. Sus primeros objetivos consisten, por ello, en mejorar la calidad de vida de mujeres y hombres para desarrollar opciones sociales dignas y una renovada cultura que ponga en el centro a lo humano, a las mujeres y los hombres, a su igualdad y a la equidad y la justicia en sus relaciones<sup>11</sup>”.

---

<sup>10</sup> Ibídem

<sup>11</sup> Benhabib S y Cornel D (1987) Teoría feminista y teoría crítica. University of Pennsylvania



La Teoría de Género es otro pilar del enfoque crítico que sustenta nuestro proyecto y por lo tanto, totalmente complementaria. Si nos proponemos valorar las culturas de los jóvenes no nacionales viviendo y recibiendo educación obligatoria en España, es imprescindible inculcar una visión de igualdad hacia la mujer ya que entre muchas de estas culturas (por no decir todas, incluso las europeas) la mujer tiene, en diferente grado, un papel secundario al del hombre cuando no se la posterga al menor rango social.

Pero existen otros rasgos definitorios del sexismo ya que se ve desde hace años un aumento paulatino de las conductas sexistas hacia las jóvenes en el seno de los barrios e institutos de zonas sensibles en Francia. La falta de autoestima de la que hablamos antes (Introducción) provoca entre estas poblaciones marginalizadas la voluntad de buscar y designar un chivo expiatorio con el fin de poder culpar y descargar sentimientos de odio del que son ellos mismos víctima por sentirse rechazados y al margen de la sociedad. De este modo, nos parece urgente adoptar actitudes que tienden a prevenir y corregir el machismo dentro de las instituciones escolares y fuera de ellas. El enfoque de género ofrece por lo tanto respuestas en varios niveles de la problemática actual en países llamados “desarrollados”. Ya no se trata sólo de romper dinámicas educativas que conducen a perpetuar la segregación de las mujeres en cuanto a oportunidades laborales y animarlas a estudiar siempre más así como elegir carreras no consideradas exclusivamente como femeninas. Se trata también de valorar la mujer a ojos de unos jóvenes minusvalorados que han encontrado en la violencia y la discriminación hacia las mujeres una forma de existir.

### **2.1.3. La conciencia histórica**

Al plantear la construcción de la identidad en el centro de nuestro proyecto, decidimos orientar la investigación teórica hacia el elemento de ciudadanía, elemento que nos llevó a su vez a la categoría de Conciencia Histórica cuyo promotor es el historiador y filósofo alemán, Jörn Rüsen<sup>12</sup>. En base a los trabajos de J. Rüsen, entendemos que la cultura histórica proporciona un marco para que cada individuo pueda desarrollar una existencia de manera personal y colectiva. Queremos resaltar asimismo la relación sustancial entre pasado, presente y futuro en la construcción del propio ser y recordar, siempre según J. Rüsen, los dos tipos de funciones que otorga la Conciencia Histórica; orientación para la vida cotidiana y constructora de identidades

---

12 Rüsen, J. (2009). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

Desde esta categoría de Conciencia Histórica, Rodrigo Henríquez Vásquez desarrolló un proyecto cuyo objetivo era caracterizar los elementos narrativos que orientan temporalmente la construcción de las identidades colectivas en jóvenes inmigrantes sudamericanos que cursaban su escolaridad en Cataluña. Nos interesa particularmente los datos referentes al proceso de identificación colectiva. Los resultados de esta investigación demuestran entre otras cosas que numerosos jóvenes estudiados “han recibido al menos cinco o seis años de escolaridad primaria en el país de procedencia, trayendo consigo diferentes orientaciones temporales y diferentes elaboraciones sobre su “ser nacional”. Asimismo, estas orientaciones entran en diálogo con las narrativas históricas presentes en la enseñanza de la historia en Catalunya/España/Europa, y con la experiencia de vivir y proyectarse en Catalunya<sup>13</sup>”. Henríquez presupone “la presencia de un diálogo entre distintas narrativas sobre la constitución de la identidad nacional. En el caso de los niños inmigrantes, creemos que existen al menos tres fuentes narrativas que articulan su noción de identidad colectiva: los contenidos históricos aprendidos en sus países de origen; los contenidos históricos aprendidos en Catalunya; y, las experiencias y expectativas creadas al vivir en Catalunya. Estas fuentes narrativas ayudan a definir algunos parámetros sobre lo nacional que, sumado al ambiente familiar, ayuda a crear ciertas definiciones de la identidad colectiva. Por otra parte está el discurso sobre la enseñanza de la historia en Catalunya, que propone un modelo específico de desarrollo de identidad nacional<sup>14</sup>”. Queremos recalcar lo que encubre la última frase de este fragmento ya que podría ser una de las claves del fracaso y la mala consideración de la asignatura en el panorama social de hoy día, así como el punto de partida para cambiar sus finalidades y contenidos. La historia escolar sigue derivando de la voluntad de fomentar una identidad nacional fundamentada en unos valores que no representan suficientemente y no atañen a la totalidad del alumnado. En este sentido, el papel de la escuela, asimismo el de la asignatura de historia, se aleja de su rol de constitución de ciudadanos libres.

En consecuencia y en base a las informaciones recabadas sobre la violencia juvenil que mencionamos anteriormente (introducción), nos preguntamos si lo que compone la Conciencia Histórica de estos jóvenes inmigrantes podría entrar no sólo en diálogo como lo señala Henríquez sino también en conflicto con las narrativas históricas del país de acogida. Nos referimos aquí a un sentido aún más amplio de la acepción de Conciencia Histórica tal como la definió Rüsen, añadiéndole lo que compone

---

<sup>13</sup> Henríquez Vásquez R (2004) “Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya” en Formación de la ciudadanía; las TICs y los nuevos problemas /coord. por María Isabel Vera Muñoz, David Pérez i Pérez

<sup>14</sup> Ibídem.

el ambiente sociocultural de la familia de estos jóvenes; idioma, religión, costumbres, formas de vestir etc.

En conclusión, queremos abrir un breve paréntesis y aprovechar el contenido de un artículo de Joan Pagés en el cual se aplicaba a presentar algunas de las características del enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la formación de la ciudadanía<sup>15</sup>. Este profesor se cuestiona sobre la definición del concepto de ciudadanía confesando que se enfrenta a una tarea ardua. Se basa entonces en las investigaciones de varios autores y concluye definiendo un concepto cimentado en un conjunto de propiedades y tomando en cuenta las circunstancias de una sociedad singular y única y, por lo tanto, nada intercambiable. Hemos podido constatar por otra parte que son cada vez más los autores que relacionan de manera explícita ciudadanía, identidad y consciencia histórica y que ven en ellas la posibilidad de hacer de la historia escolar el referente básico para que los jóvenes aprendan a construir su futuro.

---

<sup>15</sup> Pagès J (2003) “Ciudadanía y enseñanza de la historia”. Reseñas de Enseñanza de la Historia nº 1, en Revista de la APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), Argentina

## **2.2. Marco práctico: unas soluciones ya en marcha**

Dedicamos ahora esta parte a presentar algunas propuestas para paliar las carencias y los fallos que hemos ido denunciando arriba, brindando asimismo un marco práctico para nuestra propuesta didáctica.

### **2.2.1. Una identidad plural**

A continuación se trata de poner el acento en posibles modificaciones de los materiales curriculares para que éstos integren y favorezcan la diversidad desde el currículum. Se preconiza entre varias cosas, la reforma de los contenidos curriculares sugiriendo algunas orientaciones de índole general. Si las motivaciones que impulsan esta iniciativa no parecen compartir rasgos comunes con las que idearon nuestra propuesta de innovación docente, cabe destacar el gran provecho que su cumplimiento supondría para las finalidades que son nuestras. Se sugieren seis puntos, pero destacaremos el punto 4.

“Desarrollar más el paradigma axiológico del pluralismo cultural y del derecho a la diferencia. Para ello es necesario (...) tener en cuenta la siguiente:

No religar exclusivamente la identidad al espacio, a la tierra, al lugar de nacimiento o residencia. Estando suficientemente desarrollada esta inculturación de identidad en los actuales libros escolares, es preciso ampliar los círculos de identidad. Es necesario enfatizar que además de ser valencianos o vascos, españoles o franceses europeos o latinoamericanos, podemos tener otras identidades no territoriales, que religan unos hombres con otros, a unas familias con otras, a un linaje con otro, a unos grupos con otros, en vínculos especiales. Uno de ellos es la identidad de grupos étnicos, los hijos o descendientes de padres de otros pueblos y espacios, que emigraron aquí, y que desean conservar su lengua, su cultura e identidad, caso chicanos en USA, marroquíes o africanos en Europa, españoles en Alemania, gitanos en España, extremeños en Euskadi o Cataluña. (...) Debe evitarse el asumir críticamente, como un principio inspirador de toda política cultural y educativa, que los niños de las minorías étnicas o hijos de emigrantes deben, cuanto antes mejor, y cuanto mas mejor, asimilarse a la cultura dominante mayoritaria, dejando su cultura étnica o de origen, que es considerada inferior o como una rémora para el progreso<sup>16</sup>”

---

<sup>16</sup> AAVV (1990). Tercer mundo y racismo en los libros de texto. Cruz Roja Española. Madrid.

El hecho de apostar por una identidad plural permitiría al alumnado que pudiera construir su identidad sin que ésta sea constreñida a los esquemas existentes y contara con una variedad amplia de paradigmas de índole caracterológica. Esto supondría a la vez reforzar la autoestima de los jóvenes. Lamentamos sin embargo que desde las políticas educativas y las prácticas sociales no haya existido un proyecto explícito y consciente que tendiera a favorecer la inculturación e interculturalidad en países que recibieron a inmigrantes hace varios decenios. Nos aflige asimismo que las tendencias políticas actuales actúen en contra los intereses de los más humildes. Las consecuencias de estas leyes tendrán efectos devastadores para la convivencia, la integración y por supuesto la construcción de identidad para todos los futuros ciudadanos que pertenezcan a las clases más bajas. Con la ley Wert se anula gran parte de las expectativas de movilidad social de los jóvenes nacionales más humildes entonces ¿qué decir de los no nacionales?

### **2.2.2. Lo intercultural**

En el campo de la didáctica de la historia, nos ha parecido de gran provecho la página Web Clio'92<sup>17</sup>. Se trata de una asociación italiana compuesta por profesores de historia cuya meta es profundizar e impulsar la investigación teórica y aplicada sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Nos basaremos en una publicación coordinada por Ernesto Perillo, en la cual varios docentes e investigadores del área de la didáctica de la historia enseñada en Italia, presentan, a partir de una serie de preguntas sobre la relación entre historia, intercultural, enseñanza y aprendizaje, los resultados de sus trabajos buscando dar respuesta y sentido a la enseñanza de la historia desde la dimensión intercultural.

Las hipótesis que defienden son de suma importancia para la implementación de nuestro proyecto. Postulan en efecto que otra historia tiene la capacidad de deconstruir las identidades individuales y colectivas y construir una historia renovada a escala mundial y humana. La perspectiva intercultural pone en entredicho las historias nacionales en base a las cuales el alumnado ha sido hasta ahora educado y exige de todos que nos situemos dentro de una historia global así como dentro de un contexto que abarca la humanidad entera. Es lo que estos autores entienden por re-pensar otra historia, una historia nueva de todos y para todos.

Para ellos, el patrimonio desempeña un papel principal ya que está en el centro de las prácticas y, aunque nuestro proyecto no cuente con este aspecto, queremos hacer hincapié en las modalidades y finalidades que ofrece a partir del patrimonio, la perspectiva intercultural ya que éstas concuerdan con

---

<sup>17</sup> Clio'92 consultado en mayo de 2013, en [www.clio92.it/index.php](http://www.clio92.it/index.php)

nuestras hipótesis: “Se patrimonio, tradición, identidad si construiscono a partire dal presente e dalle scelte che nel presente le società e i gruppi sociali elaborano per definire e ridefinire le proprie memorie e i propri processi collettivi di acculturazione, risulta decisiva la competenza a comprendere le dimensioni contaminate e integrate di questi processi, a riflettere criticamente su caratteristiche, tempi di costruzione e usi sociali, a costruire diverse modalità di fruizione e nuovi valori simbolici di quegli stessi luoghi che oggi sono abitati da nuovi cittadini in società socialmente e culturalmente sempre più multietniche ed eterogenee. E ancora una volta la storia e i suoi strumenti di lettura e di interpretazione risultano preziosi. Una storia che non sia la nostra storia, ma come abbiamo detto la storia di tutti<sup>18</sup>”.

Nos parece una elección acertada la visión global que refleja esta dimensión por ser producto de una preocupación que quiere abarcar la integridad de los aspectos que componen el presente. Esta elección da pie a una interpretación objetiva de lo que significa la realidad histórica, teniendo en cuenta su carácter cambiante y variable, una realidad en la cual los jóvenes puedan reconocerse como parte de ella.

### **2.2.3. La triple temporalité braudélienne.**

En clase de didáctica de la historia, los profesores suscitaron nuestro interés al acercarnos a la “triple temporalité braudélienne”. El historiador Fernand Braudel desarrolló esta noción en su tesis titulada “La méditerranée et le monde méditerranéen à l’époque de Philippe II” en 1947 defendiendo en ella la idea contraria de *l’histoire événementielle*, que podría calificarse de esencialmente política y lineal. También podríamos resumir esa visión escalonada de la historia tal como lo escribió Braudel en el prólogo de su obra; “la distinción, en el tiempo de la historia, de un tiempo geográfico, de un tiempo social, de un tiempo individual”<sup>19</sup>.

Podemos por otra parte ilustrar el pensamiento de Braudel con tres tipos de duración diferentes:

- f. La duración corta que comprendería los acontecimientos y se referiría a la historia política.
- g. La duración media, trataría de las coyunturas es decir la sociedad y la economía.
- h. La duración larga sería el campo de las estructuras que engloban las civilizaciones, el hábitat, las mentalidades...

---

<sup>18</sup> Perillo E. L’educazione al patrimonio in chiave interculturale: il contributo della storia insegnata Consultado en mayo de 2013, en <http://fondazione.ismu.org/patrimoniointercultura/>

<sup>19</sup> Braudel F (1949) *La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l’époque de Philippe II*, Colin, , pp.14-14. Prólogo

Esta división nos ayuda ahora a conformar el planteamiento didáctico propiamente dicho de nuestro proyecto, es decir, el estudio del tiempo histórico y sus aspectos más relevantes: los cambios, la continuidad la espacialidad, la causalidad, la simultaneidad y la temporalidad.

### **3. Cuestiones de investigación: objetivos e hipótesis**

Somos conscientes que el problema que tratamos sobrepasa el ámbito educativo ya que la construcción de la identidad depende e interactúa con las socializaciones primaria y secundaria de los jóvenes y éstas suponen a su vez tener en cuenta otros aspectos como la sociedad en su integridad, la cultura, la familia, los pares, los medios y las nuevas tecnologías del ámbito de la comunicación.

Postulamos sin embargo que si la institución escolar no ofrece un lugar para que se pueda reflejar algunos elementos constitutivos de su memoria histórica, a través de las fuentes narrativas y que son a la vez como lo creemos parte de su identidad, los jóvenes podrían interpretar esa falta como un rechazo a lo que son ellos mismos, y podrían por consiguiente manifestar conductas violentas para afirmar su ser ya que esa parte de su conciencia histórica ha sido eludida, omitida, rechazada en el proceso de construcción del ser individual impidiendo a la vez el sentimiento de pertenencia a una colectividad.

La parte dedicada al marco teórico nos ha permitido ver enfoques modernos y a través de ellos, los esfuerzos que llevan a cabo numerosos docentes, didácticos e investigadores en su praxis diaria. Éstos evidencian la necesidad de cambiar las finalidades y contenidos de la historia escolar. Nuestro proyecto está de hecho llevado e impregnado por esa corriente de pensamiento. Desde la adaptación curricular, pretendemos por lo tanto proveer el alumnado con las herramientas necesarias para que sea capaz de situarse ante el mundo, queremos ayudarlo a entenderlo, formarlo como ciudadano libre para que pueda construir su futuro en base a una identidad personal y colectiva.



## **4. Diseño y metodología del estudio**

### **4.1. Características del alumnado.**

Se decidió que iba a intervenir en todas las clases de 1º de la ESO, de las cuales una PROA. También tuve la oportunidad de intervenir en una clase de 2º de la ESO.

Las particularidades del Centro se adecuaban perfectamente a mi proyecto de innovación docente. En efecto las aulas se caracterizaban por la diversidad étnica y, en un grado menor, religiosa. No somos muy partidarios de las estadísticas cuyo objeto y análisis tienden a subestimar la realidad que encubren. Diremos que la presencia de jóvenes inmigrantes o cuyos padres lo son podía alcanzar en ciertas aulas la mitad de los efectivos. Preferimos sin embargo hablar de la gran diversidad de países representados:

- Ecuador
- Perú
- Brasil
- República Dominicana
- Argelia
- Pakistán
- Turquía
- Bulgaria
- Rumania
- Rusia
- República de Guinea
- China
- Las aulas contaban también con jóvenes de etnia gitana.

## **4.2. Planteamiento de las actividades.**

Elegimos trabajar el tiempo histórico centrando el análisis en los aspectos de la triple temporalidad:

- Duración corta: La política, la democracia y otros tipos de gobierno.
- Duración media: La sociedad, la economía, las migraciones
- Duración larga: Las estructuras, la civilización, las mentalidades, las creencias

Presentamos lo que iba a ser el marco de las actividades como una problemática:

- ¿Qué nos ha dejado la Antigua Grecia?

Las actividades se fundamentan en una doble metodología:

- Expositiva y por descubrimiento.

La tutora del centro donde se realizó el experimento didáctico me avisó que el tema que iba a tratar era la antigua Grecia conforme a los contenidos del bloque 4 (Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua) del primer curso de la etapa de la ESO.

Queremos añadir que era trascendental que la primera actividad tuviera un impacto muy fuerte sobre el alumnado ya que nos parecía de vital importancia captar la atención y el interés del aula casi desde el primer momento. Recurrimos también a las imágenes que desempeñaron las funciones de los organizadores previos tales como los mencionamos en la parte 1 de este trabajo.

## 5. La evaluación

### 5.1. La evaluación del alumnado

La consecución de los objetivos de nuestro proyecto es muy difícil de medir y con tan pocas sesiones resulta imposible esperar poder ver los efectos de éste sobre la capacidad de los alumnos en construir su identidad. Es asimismo ilusorio valorar el grado de pertenencia a la sociedad experimentado por los jóvenes que han tomado parte en el experimento. En nuestra defensa por esta debilidad en el proceso de aplicación de nuestro proyecto, mencionaremos el trabajo de José M. Esteve, catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga. Su investigación pretendía comprobar si los alumnos y alumnas del último curso de varias Licenciaturas (Letras y Ciencias) universitarias eran capaces de aprobar un examen elaborado con preguntas extraídas al azar de entre una muestra de exámenes de la Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos permitieron a este catedrático comprobar “hasta qué punto los contenidos que se exigen para evaluar a los alumnos en una etapa básica y obligatoria, resultan difíciles de responder incluso para los alumnos de los últimos cursos de enseñanza superior”<sup>20</sup>. Se demostró mediante este trabajo que las competencias que más se solicitaban en la educación básica eran la memorización, la comprensión y la aplicación. Pone asimismo de relieve la falta de ejercitación del análisis, síntesis y valoración del alumnado. Por otra parte, estos resultados indican “que muchos aprendizajes considerados básicos no son imprescindibles, ni para seguir aprendiendo, ni para acabar una carrera universitaria, mientras alumnos de 14 a 16 años pueden ser catalogados de fracasados escolares por no saber lo mismo que usted tampoco sabe contestar”<sup>21</sup>. Por consiguiente queremos relativizar el hecho de que no se haya podido comprobar qué cantidad de contenidos se ha podido o no dominar. Sabemos que memorizar conocimientos eruditos no sirve para desenvolverse en la vida cotidiana. En este sentido pensamos que el alcance del enfoque educativo que proponemos debería medirse en el tiempo y a largo plazo, tal como hizo J.M. Esteve. Una evaluación coherente se podría llevar a cabo entre los jóvenes al acabar éstos sus estudios secundarios o incluso después, para que indiquen lo que les ha aportado el enfoque que proponemos. ¿Cómo medir el grado de sentimiento y pertenencia a una sociedad? La bajada de la tasa de la delincuencia podría ser otro indicador así como la valoración y medición del autoconcepto y la autoestima de los jóvenes a lo largo de su escolarización. Sin embargo y dadas las condiciones en las que realizamos este experimento (tiempo corto), hemos querido enfocar hacia otros aspectos la valoración de nuestro proyecto.

---

<sup>20</sup> Vera J. y Esteve J.M. (2001) un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria obligatoria? Barcelona, Octaedro.

<sup>21</sup> Ibídem

## 5.2. La motivación e implicación en el proceso de aprendizaje

Hemos apostado por lo tanto por evaluar la motivación en el aula. Ésta elección tampoco ha sido fácil de llevar a cabo pero hemos contado primero con los comentarios de la profesora tutora que ha podido observar las actitudes de los jóvenes en clase comparándolas con otras fuera del experimento. Por otra parte hemos distribuido un cuestionario (Anexo 1) el último día para analizar sus sentimientos y puntos de vista frente a la asignatura.

Una actividad pretende también acercarnos a la valoración de cambios a nivel actitudinal por ello el objetivo es plantear alternativas a la visión desigual, elitista y machista de la época estudiada; Antigua Grecia.

### Ser capaz de secuenciar y sintetizar un texto audio.

En el aula escucharán un fragmento radiofónico de 7 minutos 23 que forma parte de un programa llamado “Mujeres malditas”. Este fragmento se titula **Aspasia de Mileto: El discurso de Pericles**<sup>22</sup>.

El alumnado deberá producir un resumen escrito de la vida de Aspasia contestando a las preguntas:

- *¿Por qué se recuerda hoy día a esta mujer?*
- *¿Por qué fue excepcional?*
- *¿Con qué problemas se encontró?*

A medida que el alumnado escucha el fragmento la primera vez, el docente apuntará palabras en la pizarra. Después de la primera escucha se darán explicaciones a las palabras de la pizarra.

Segunda escucha y resumen escrito e individual con ayuda del profesor.

<sup>22</sup> Rtve.es, Mujeres malditas, consultado en abril de 2013 emisora en <http://www.rtve.es/alacarta/audios/mujeres-malditas/mujeres-malditas-aspasia-mileto-discurso-pericles/1662458/>

### **5.3. El grado de adquisición de los nuevos contenidos**

Asimismo y a pesar de la visión que hemos expresado en el punto 5.1, consideramos útil rematar cada unidad o tema impartido con un test o examen con el fin de valorar el grado de comprensión y adquisición del contenido. El test que diseñamos tendía a ser una evaluación formativa y reguladora dirigida más bien a los procesos de aprendizaje ya que nos interesaba mucho ver cómo los jóvenes habían interiorizado el contenido nuevo, en ningún momento nos interesaba que los evaluados imitasen o copiasen cuanto habían visto durante el experimento y nuestra intención no era tampoco penalizar el error.

Sin embargo el test que presenté a María Almudena no cumplía con las normas académicas. Las preguntas no se adecuaban con el nivel de exigencia de la etapa. La puntuación no era realista...

## 6. Desarrollo, objetivos, comentarios y evaluación de las actividades

Presentamos a continuación cómo desarrollamos las actividades que más contribuyeron, por su pertinencia, a la consecución de nuestros objetivos. Rematamos cada una de ella por unos comentarios y una evaluación obtenidos en parte por las críticas de María Almudena y consideraciones nuestras.

### 6.1. Actividades introductorias

En la primera sesión, nos hemos propuesto introducir el tema de manera lúdica. También nos importaba mucho sorprender al alumnado ya que conceptos y/o elementos representados son parte de nuestra cotidianeidad aunque se relacionen a campos inesperados.

#### Parte 1: Ser capaz de interpretar y clasificar los elementos.

El docente enseña una serie de imágenes/fotos (Anexos 2, 3 y 4) las cuales muestran conceptos y/o elementos que son partes del legado de la cultura de la Antigua Grecia. Primero se pregunta al alumnado que comenten lo que ven y luego que definan:

¿Cuál es el punto común entre estas imágenes?

Imágenes/fotos de: *Logotipos Nike, Versace, Hermès. Urna para recibir votos. Símbolo de los Juegos Olímpicos. Boxeadores. Pancraciastas (luchadores).*

A continuación, repasamos las imágenes para que ellos puedan interpretarlas y para que el docente comente y sitúe cronológicamente el tema planteándolo claramente; El legado de Grecia.

#### Parte 2: Ser capaz de interpretar y clasificar los elementos

Sigue la presentación de imágenes/fotos, pero con inclusión de elementos de otras culturas. La pregunta que se hace ahora al aula es:

¿Cuáles son los elementos de herencia griega y cuáles no lo son?

Imágenes/fotos de: *Tomates – patatas – maíz – uva y vino – aceite y aceitunas ...*

Estas dos actividades pretenden también fomentar el cuestionamiento sobre el origen de las cosas, de las aportaciones de cada cultura y civilización, los intercambios entre cultura, la confusión sobre los orígenes.

#### Comentarios y evaluación:

A pesar de no poder contar con el cañón de proyección para la presentación de las fotos/imágenes, el hecho de presentarlas una en una ante el aula no supuso ningún obstáculo ya que pudimos contar con la máxima atención y participación del alumnado. Éxito rotundo.

## 6.2. Actividades relativas a las migraciones griegas

### Parte 1: Ser capaz de analizar una situación, interpretar y deducir consecuencias, dar soluciones

Con el mapa en la pizarra, el docente hace preguntas con el fin de que el alumnado saque él mismo el tipo de consecuencias (modo deductivo) que pueden acarrear la situación geográfica, haciendo un parangón con la situación actual de muchos inmigrantes: ¿Por qué la gente deja su país?

El docente remata esta parte de la actividad haciendo comentarios sobre los rasgos geográficos más sobresalientes del territorio griego.

### Parte 2: Ser capaz de elegir y reconocer las causas de las consecuencias de las migraciones griegas

En una tabla de dos columnas (causas/consecuencias), el alumnado tendrá que colocar los datos dictados por el docente en función si cree que son desencadenantes o al contrario resultados de la acción migratoria.

*Condicionamientos geográficos - Escasez de tierras – tierras poco productivas – necesidad de productos agrarios – revueltas sociales – aumento demográfico – aumento del comercio y la actividad económica – importaciones de metales y alimentos – construcción de barcos – desciende la presión demográfica – descienden las revueltas sociales*

La actividad supone también vincular el pasado con la actualidad planteando las bases para la comprensión de los fenómenos migratorios actuales.

### Comentarios y evaluación:

Parte 1	Parte 2
Alta participación del alumnado. Respuestas acertadas; - “La gente se va de su país porque no tiene para comer, no encuentro trabajo” - “La gente sale de su país porque la situación política no es la adecuada”.	Comprobamos la dificultad en el razonamiento de parte del alumnado para entender y diferenciar causalidad y consecuencia. Durante el desarrollo de la actividad nos dimos cuenta de la necesidad de preguntar a menudo si todos los conceptos que aparecían iban siendo entendidos. Ejemplo: escasez, revueltas sociales, demografía...

### 6.3. Actividades sobre la organización y el papel de las polis dentro de la Hélade.

**Ser capaz de comparar, clasificar, elegir e interpretar elementos del pasado entre ellos y con la actualidad. Aportar conclusiones y emitir opiniones.**

1. Enlazamos y contextualizamos esta actividad recordando al alumnado la palabra “metrópolis” que vimos al estudiar las migraciones griegas. Se trata de la ciudad principal de una colonia. Se preguntará a continuación al alumnado:

- ¿Qué es entonces una polis?
- ¿Conocéis algunas palabras compuestas con esa raíz?
- Cita algunas polis refiriéndote al mapa de las migraciones de la página 173

2. Se pretende entender las **polis de Esparta** y **Atenas** a través de la **educación** que en éstas se daban a la juventud.

En la pizarra, el docente dibuja una tabla (véase a continuación) en la cual el alumnado tendrá que cumplimentar las diferentes categorías. Se dividirá el aula en dos proporcionando a cada grupo dos textos diferentes:

- uno trata de la educación en la polis de Atenas; ¿Cómo se educaba en Atenas? (Anexo 5)
- otro trata de la educación en la polis de Esparta; ¿Cómo se educaba en Esparta? (Anexo 6)

Se trata de cotejar entre ellos los dos tipos de educación.

3. Proponemos asimismo que cada grupo contraste los datos específicos a cada enseñanza con la educación que reciben en la actualidad. Si hay algunos alumnos que hayan estudiado fuera de España, podrán basarse en su experiencia para cumplimentar la tabla.

4. El docente recupera los textos y la actividad finaliza con una actividad que consta de dos partes: una reseña escrita en la cual se resumirá redactando lo antes visto, haciendo hincapié en las diferencias en el estilo educativo de las dos polis y unas valoraciones en las cuales cada alumno/a contestará con más detalle las preguntas siguientes:

- ¿Qué te parecen estos modelos educativos de las polis? ¿Qué tipo de enseñanza prefieres? ¿Por qué?
- ¿Qué falta a la enseñanza de hoy día? ¿Cómo la mejorarías?
- ¿Qué te gustaría aprender en la asignatura de Ciencias Sociales/Historia?

5. Cerramos esta actividad con ayuda de la ilustración de la página 171 “El agora” y contestando a la pregunta que motiva esta actividad mediante los comentarios del docente insistiendo sobre la independencia entre las polis griegas.



**Tabla**

	Escuela de Atenas		Escuela de Esparta		Tu escuela	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
¿A qué edad comienza?						
¿A qué edad finaliza?						
¿Quién financia?						
¿Qué aprende? (contenidos, asignaturas...)						
¿Qué material maneja?						
¿Qué finalidad tiene la escuela?						

**Comentarios y evaluación:**

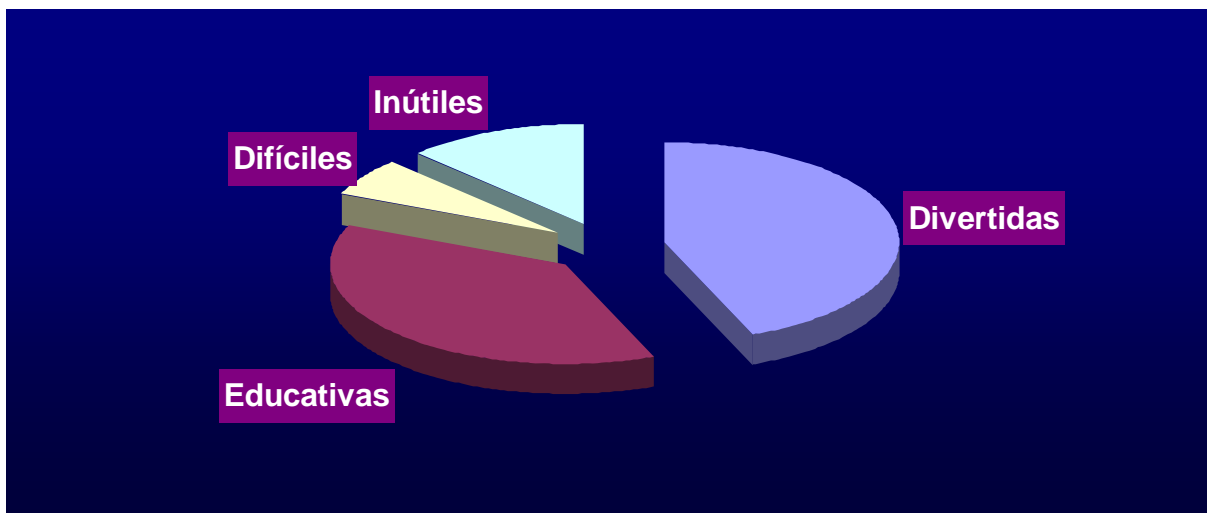
El alumnado demostró mucho interés y desempeño. Un intercambio de ideas muy interesante se abrió al tratar de las finalidades de los tres tipos de enseñanza. A tenor de las comparaciones que surgieron, algunas de las respuestas más destacables a propósito de lo que nos aporta la educación de hoy día fueron; “ser mejores personas”, “respetar a los demás”, “conocer a otras personas”, “ser libres de elegir nuestro futuro”... Es altamente significativa la toma de conciencia de que la educación en la Antigua Grecia no dejaba opción a decidir libremente y que los individuos no tenían elección sobre lo que podían ser. La identidad estaba muy ligada al determinismo social y en este sentido la escuela decretaba el destino de los individuos. Nos referimos brevemente a la esclavitud ya que teníamos intención de estudiarla posteriormente. Dejamos entrever sólo que la identidad, hoy día es también cuestión de elección. Lamentamos que se realizase parcialmente la actividad ya que no nos dio tiempo para llevar a cabo la fase 4. Resulta interesante recalcar las reflexiones de un alumno y una alumna de la clase de PROA quienes se quedaron horrorizados por la violencia y la dureza con las cuales trataban a los niños espartanos. Este hecho llamó mucho la atención de la docente titular ya que la clase a la que pertenecen estos dos jóvenes están acostumbrados a presenciar conflictos frecuentes. Es esperanzador ver que algunos de ellos no considera la violencia como algo normal.

## 7. Resultados

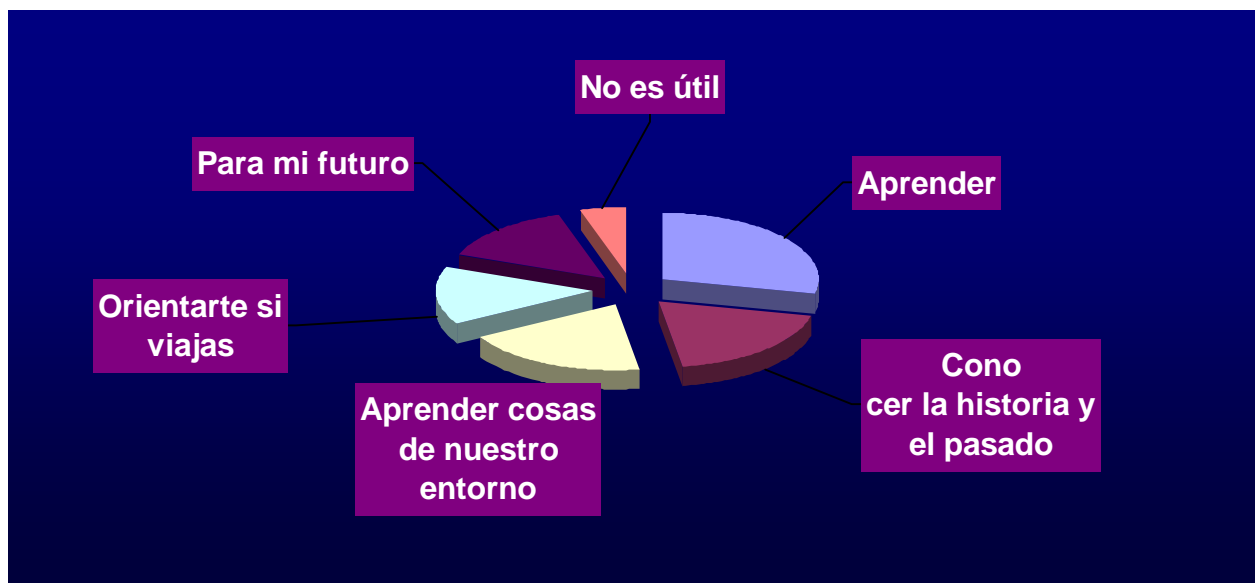
### 7.1. Resultados y análisis del cuestionario

23 encuestados. 6 de estos 23 declaran que su asignatura favorita son las ciencias sociales (26%). Las razones que los jóvenes citan mayoritariamente y por las cuales les gusta tal o tal asignatura, es porque aprecian al profesor o porque se les va bien y sacan buenas notas o los *profesores explican bien* como comentan ellos mismos.

A la pregunta ¿Qué piensas de las Ciencias Sociales?



A la pregunta ¿Crees que es útil esa asignatura?



Ha sido bastante sorprendente ver que una mayoría de los jóvenes que componen el alumnado considera las Ciencias Sociales como “divertidas”, lo que demuestra que por lo menos no la aborrecen. No obstante tenemos que puntualizar este aspecto puesto que como ya lo hemos subrayado, el afecto que puedan profesar los jóvenes hacia una asignatura está altamente ligado al hecho de que el profesor sea *majo* o *maja*, para utilizar los mismos términos que utilizan ellos. Comprobamos a lo largo de las sesiones que la gran mayoría de los chicos y las chicas le tenían cariño a Almudena, la docente titular. Así que tenemos que ser muy precavido con la interpretación de los resultados.

Lo que sí podemos alegar basándonos en el segundo gráfico, es que muy pocos son los jóvenes que subrayan la relación de las Ciencias Sociales con su futuro sin embargo muchos la vinculan con el pasado. Por otra parte numerosos jóvenes la identifican con los conocimientos académicos (*aprender, conocer*). Lamentamos de hecho que la asignatura sea asociada a la mera adquisición de un saber desconectado de cualquier objetivo práctico. Por ejemplo nadie intuye ni ve la relación con el ser como actor social y si algunos pocos hacen hincapié en el entorno se hace desde la geografía, no hablan de conexión con su propia individualidad así como lo que podría representar verdaderamente el entorno próximo es decir, los demás, la diversidad, la idiosincrasia...

## **7.2. Resultados de la actividad sobre Aspasia de Mileto.**

La profesora subrayó lo acertado de esta actividad ya que presentaba los logros de una persona que acumulaba dos desventajas de peso por aquel entonces; la de ser mujer y extranjera. Por lo que vimos en el aula y por los comentarios de María Almudena supimos que la actividad había tenido un gran calado en varios jóvenes. Por ejemplo por el interés y la implicación que demostraron una niña gitana y dos niñas musulmanas y por el asombro y las preguntas de muchos compañeros. (Anexos 7 y 8 algunos resúmenes de los jóvenes).

Efectos muy similares hemos podido comprobar al presentar al grupo de PROA, el papel de las mujeres en el seno de la civilización minoica. Ilustramos nuestro propósito apoyando principalmente la demostración con representaciones y fotos de los frescos del palacio de Knossos que representan mujeres minoicas efectuando saltos acrobáticos por encima de un toro (Anexo 9) durante el culto taurino así como la indumentaria de estas mujeres ya que iban con el pecho descubierto a semejanza de su diosa principal la Diosa de las Serpientes (Anexo 10). Esto nos sirvió para resaltar la importancia de la mujer en ciertas sociedades ya que además la principal deidad era femenina.

## 8. Conclusiones del proyecto, autoevaluación e implicaciones futuras.

Autoevaluación	Implicaciones futuras
Desajustes entre el nivel/las aptitudes del alumnado y las actividades propuestas.	Adecuar mejor las actividades. Para los cursos 1º y 2º de la ESO: - Guiar y adecuar más la evaluación - Establecer unos hábitos de trabajo más encauzados.
“Dilatación” del tiempo	Calcular de manera más realista el tiempo impartido actividades en función de las características del alumnado.
Imprecisiones sobre el contenido	<i>Dado el hecho que seré docente de francés, creo que desaparecerá la sensación de inseguridad que tenía al realizar estas prácticas que nada (o muy poco) tenían que ver con mi bagaje académico.</i>
Incoherencias con las intenciones de comunicación verbal y/o actitud.	Vigilar y adaptar el lenguaje a las intenciones. La Teoría de Género hubiese sido mejor ilustrada y/o respaldada de no haber sido por el error que cometí al utilizar la expresión “hombre” cuando explicaba el término antropomórfico. “Ser humano” era la expresión apropiada. Este lapsus se explica probablemente por la falta de costumbre así como por los estragos que ha causado en mí la enseñanza que he recibido

Las reflexiones que surgieron a raíz de los cursos titulados “Procesos y contextos educativos” y “Sociedad, familia y educación” que conforman la primera parte de este master, subyacen este proyecto de innovación docente. Merced a ellos, tomamos conciencia de la urgente necesidad de proveer la enseñanza con una perspectiva y una praxis renovadas.

En nuestro caso, hemos querido dotar a las Ciencias Sociales de unas finalidades que sirven no solamente el desarrollo cognitivo e intelectual del joven sino que le permite adquirir recursos en aras de su propia individualidad. Es difícil creer que lo que fundamenta la escuela pueda cambiar radical y repentinamente, sin embargo el futuro docente tiene opción e incluso obligación de reflexionar sobre lo que pretende transmitir mediante la docencia de su especialidad. Nosotros hemos optado por trabajar la identidad en clase, sabiendo que este enfoque supone una implementación constante y a largo plazo para poder, primero, actuar en ella y, en segundo lugar, evaluar sus efectos.

Este proyecto va más allá que la perspectiva disciplinar al pretender influir positivamente en los resortes conscientes e inconscientes que intervienen en la definición de la identidad de los jóvenes. Las Ciencias Sociales pero también la escuela, en general, debe valorizar la diversidad tomando en cuenta la pluralidad de las identidades para que cada uno y cada una encuentre su sitio, y conciba su porvenir.

Como futura docente, nos parece primordial elevar la finalidad de nuestra educación hacia unos valores que ayuden, realmente, a mejorar la sociedad. Lo más difícil, nos parece, utilizar herramientas pensadas y diseñadas hasta ahora para la adquisición de unos saberes académicos. Esto supone un trabajo de largo recorrido; buscar material adecuado, adaptar el material existente. Sin embargo hemos podido apreciar a lo largo de las sesiones, la buena implicación y motivación del alumnado así que nos anima a seguir en esta dirección sabiendo que, con la práctica, será siempre más cómodo y sencillo alcanzar lo que nos hemos propuesto corrigiendo nuestra práctica para mejorarla.

Creemos por otra parte que la asignatura de Ciencias Sociales ofrece un amplio abanico de posibilidades para que el alumnado pueda ver y entender el mundo que lo rodea, aceptar el presente mediante la comprensión del pasado y permitirle proyectarse en el futuro. ¡Qué mejor asignatura que ésta, para adoptar un planteamiento sistémico, que abarque multitud de campos, que aplique la interdisciplinariedad y que haga efectivo y real la diversidad en el aula! Esta diversidad que ya existe en el seno del alumnado, debe de ser reproducida a través de los contenidos curriculares de suerte que los jóvenes se vean reflejados por la institución escolar.

Nuestra sociedad se ve afectada por grandes transformaciones; las redes de comunicaciones, los viajes, los intercambios, la economía dan cuenta de la casi desaparición de las fronteras sin embargo siguen resistiéndose, a un nivel local, las instituciones y leyes de una nación que a su vez participa y alimenta esta paradoja. El sociólogo, filósofo y antropólogo francés Edgar Morin habla en los capítulos de su obra maestra de una identidad humana y de una mente planetaria<sup>23</sup> pero nos extraña profundamente ver que a la casi totalidad de los países que componen Europa les cuesta fomentar sentimientos de pertenencia a esta ente de 27 países. Así que poco podemos esperar de la iniciativa política, por ello y lejos de las reformas necesarias y útiles que no vienen nunca, le queda al docente avanzar por su propio pie.

---

<sup>23</sup> Morin E. (2008) La Méthode VII. L'éthique du genre humain, Paris, Seuil.

## Bibliografía

AAVV (1990). Tercer mundo y racismo en los libros de texto. Cruz Roja Española. Madrid.

BENHABI S. y CORNEL D. (1987) Teoría feminista y teoría crítica. University of Pennsylvania

BLANCO N. (2000b) “Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto” (119-147). En Santos Guerra M.A. (2000). El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Ed.Grao. Barcelona

BRAUDEL F. (1949) La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II, Colin

CAMUS A. (1951) L'homme révolté, Paris, Gallimard

HENRIQUEZ VASQUEZ R. (2004) “Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya” en Formación de la ciudadanía; las TICs y los nuevos problemas /coord. por María Isabel Vera Muñoz, David Pérez i Pérez

LEDESMA N. (2012) Curso sobre Materiales curriculares en Procesos y contextos educativos. Universidad Pública de Navarra

LEDESMA N. (2012) Algunas problemáticas a tener en cuenta al utilizar materiales curriculares en las aulas. Universidad Pública de Navarra

LO RUSSO C. (2009) La visión de los pueblos de Asia y África en los manuales de historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Naturales, Geografía e Historia. Nº 61.

MORIN E. (2008) La Méthode VII. L'éthique du genre humain, Paris, Seuil.

RÜSEN J. (2009) "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau.

PAGÉS J. (2003) “Ciudadanía y enseñanza de la historia”. Reseñas de Enseñanza de la Historia nº 1, en Revista de la APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), Argentina

PERILLO E. L'educazione al patrimonio in chiave interculturale: il contributo della storia insegnata Consultado en mayo de 2013, en <http://fondazione.ismu.org/patrimoniointercultura/>

SAMPASCUAL G. (2001) Psicología de la educación. Madrid: UNED.

VERA J. y ESTEVE J.M. (2001) un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria obligatoria? Barcelona, Octaedro.

## Webgrafía

[www.clio92.it/index.php](http://www.clio92.it/index.php)

<http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/griego/esg145ca4.php>

[www.rtve.es/alacarta/audios/mujeres-malditas/mujeres-malditas-aspasia-mileto-discurso-pericles/1662458/](http://www.rtve.es/alacarta/audios/mujeres-malditas/mujeres-malditas-aspasia-mileto-discurso-pericles/1662458/)

<http://historiaedcespecial.blogspot.com.es/2012/04/la-base-de-esparta-residia-en-la.html#!/2012/04/la-base-de-esparta-residia-en-la.html>

# ANEXOS



## Anexo 1

### Cuestionario

1. ¿Cuál es tu asignatura favorita?

---

---

2. Explica por qué razones: (profesor, tipo de actividades en clase...)

---

---

---

3. ¿Qué piensas de las Ciencias Sociales?

---

---

---

4. ¿Crees que es útil esa asignatura? ¿Por qué?

---

---

---

5. ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en clase? ¿Por qué?

---

---

---

6. A contrario, ¿qué tipo de actividades no te gusta hacer?

---

---

---

7. ¿Te gusta el cole? ¿Por qué?

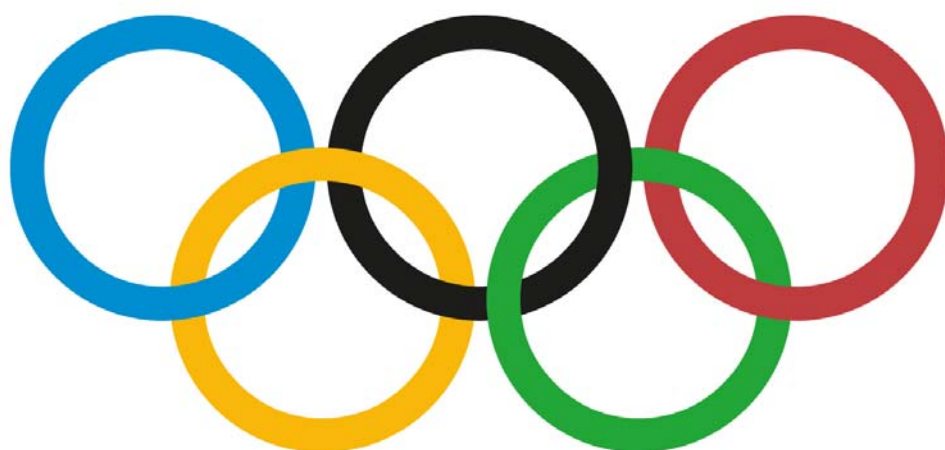
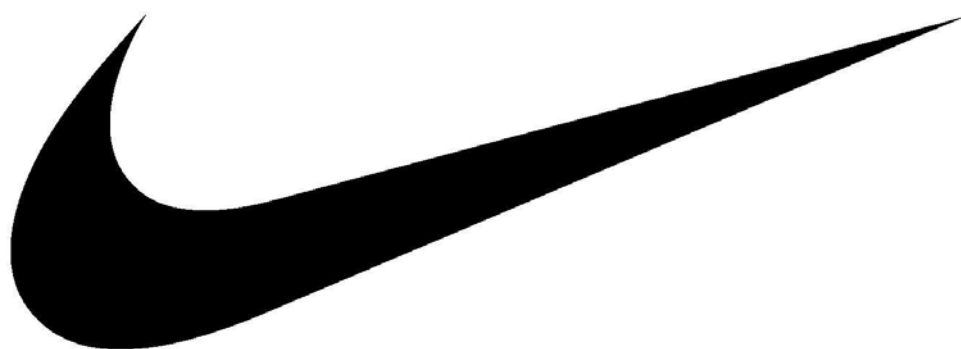
---

---

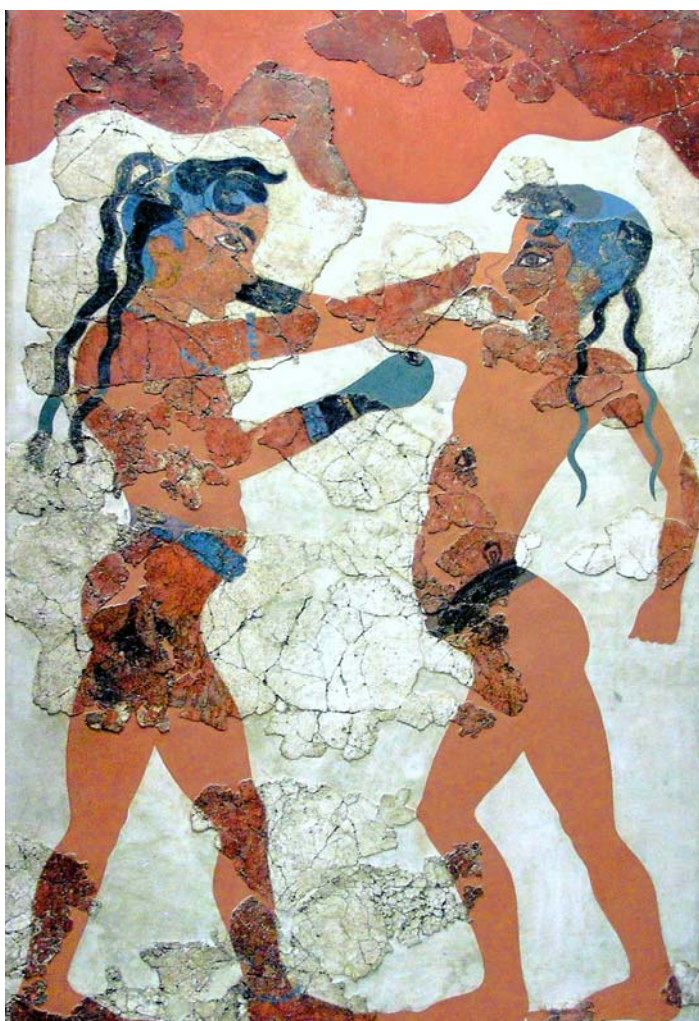
---

**¡Gracias por tu tiempo!**

## Anexo 2



### Anexo 3



## Anexo 4



### ¿Cómo se educaba en Atenas?

En la antigüedad clásica era propia de las clases adineradas y nobles. Niñas y niños permanecían en el hogar hasta los 7 años. A partir de ese momento, las niñas solían seguir junto a la madre, dedicadas a las funciones de la casa hasta su boda. Los niños, en cambio, iban a la escuela<sup>24</sup>

El período de escolaridad se extendía hasta los 16 años. Con ello se intentaba lograr del niño la *καλοκαγαθία* (*kalokagathía*) ("bello y bueno"), una educación, que hoy llamaríamos 'integral', concebida como una completa formación tanto física como espiritual. Este ideal es una muestra de la preocupación del ateniense por alcanzar el equilibrio entre los diversos aspectos de la personalidad: hermosura física, dignidad moral, sumándose el proceso perfectivo de su cultura, la cual exige una preparación intelectual, de tender a la sabiduría.

Esta educación de 7 a 16 años corría por cuenta económica exclusivamente de la familia, pero debía adaptarse a las normas de la polis, basadas en los siguientes criterios:

- Grandes conocimientos marítimos.
- Abundantes conocimientos de lectura, para que así pudieran participar en la política de la polis.
- Una sólida formación musical.
- Una formación deportiva.

Los niños solían ir a la escuela "conducidos" por un *παιδαγωγός* (*pedagogo*), generalmente, un esclavo de confianza, instruido.

En la escuela, recibían lecciones de 3 maestros:

- El *γραμματιστής* (*gramatistés*) era el maestro encargada de enseñar las 'letras'. Como base se tomaba siempre un texto (de *Homero* u otro poeta). Los instrumentos eran tablillas de cera en las que se escribía con un punzón o estilete (estilo), con la parte posterior aplastada para borrar. Una vez que el alumno dominaba lo más elemental, se pasaba a leer un texto, sobre todo, de Homero o *Hesíodo*, y se sustituía la tablilla por el papiro y el estilo por un cálamo (una caña con tinta).
- El *κιθαριστής* (*kitharistés*) o maestro de música.
- El *παιδοτρίβης* (*paidotribes*) o maestro de gimnasia.

A los 18 años los jóvenes entraban en la milicia o 'efebía' (*ἐφηβία*). Ésta duraba 2 años, pero poco a poco se sustituyó por una educación de tipo filosófica, retórica y científica (algo que al principio sólo sucedía después de la *mili*).

---

<sup>24</sup> <http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/griego/esg145ca4.php>



## Anexo 6

### ¿Cómo se educaba en Esparta?

La educación aquí insistía en la prohibición del uso de la moneda, de todo tipo de lujo y en la similitud de ejercicios para niños y niñas. Existía, en efecto, una educación semejante para ambos sexos, aunque con distinto enfoque: en ellos, primaba la idea de hacerse fuertes para la guerra; en ellas, la posibilidad de dar hijos fuertes.

De 7 a 21 años a los niños se les agrupaba por edades en los llamados *agogai* ἀγωγαί. Allí su educación básicamente era:

- Una instrucción elemental en las letras, lo suficiente para aprender a leer y a escribir.
- Ejercicios deportivos exhaustivos, como preparación para la guerra.
- Una formación musical de carácter militar, castrense.
- Ejercicios de danza que facilitaban la agilidad.

A los 20 años, los chicos pasaban al servicio activo. A los 30, adquirían los derechos de ciudadanía, aunque no podían vivir en familias, sino en los *συσσίτιον* ("comida en común").<sup>25</sup>

La educación era esencialmente militar. Querían formar héroes, soldados prestos para consagrarse a la patria. La educación estaba en manos del estado.

Apenas nacido el niño debe ser presentado ante una comisión de ancianos de la Lesche, el futuro ciudadano solo es aceptado si es bello, bien formado, robusto; a los enclenques y contrahechos se les condena a ser arrojados a los Apotetas, depósitos de residuos.

Cumplidos los 7 años el joven Espartano pasa directamente a manos del Estado; desde entonces permanece hasta la muerte a él. Su educación se extiende hasta los 21 años.

El niño se enrola en una brigada juvenil; les enseñan disciplina, obediencia, resistencia al sufrimiento. Mal vestido, rapada y descubierta la cabeza, desnudos los pies, el niño Espartano duerme sobre una litera de cañas de Eurolas, guarnecido en invierno de borra de cardo, mal nutrido se le insta a robar para completar su ración. Se desarrolla la virilidad y el espíritu combativo del niño endureciéndolo a golpes.

Las niñas también debían pasar por la "Eugenesia".

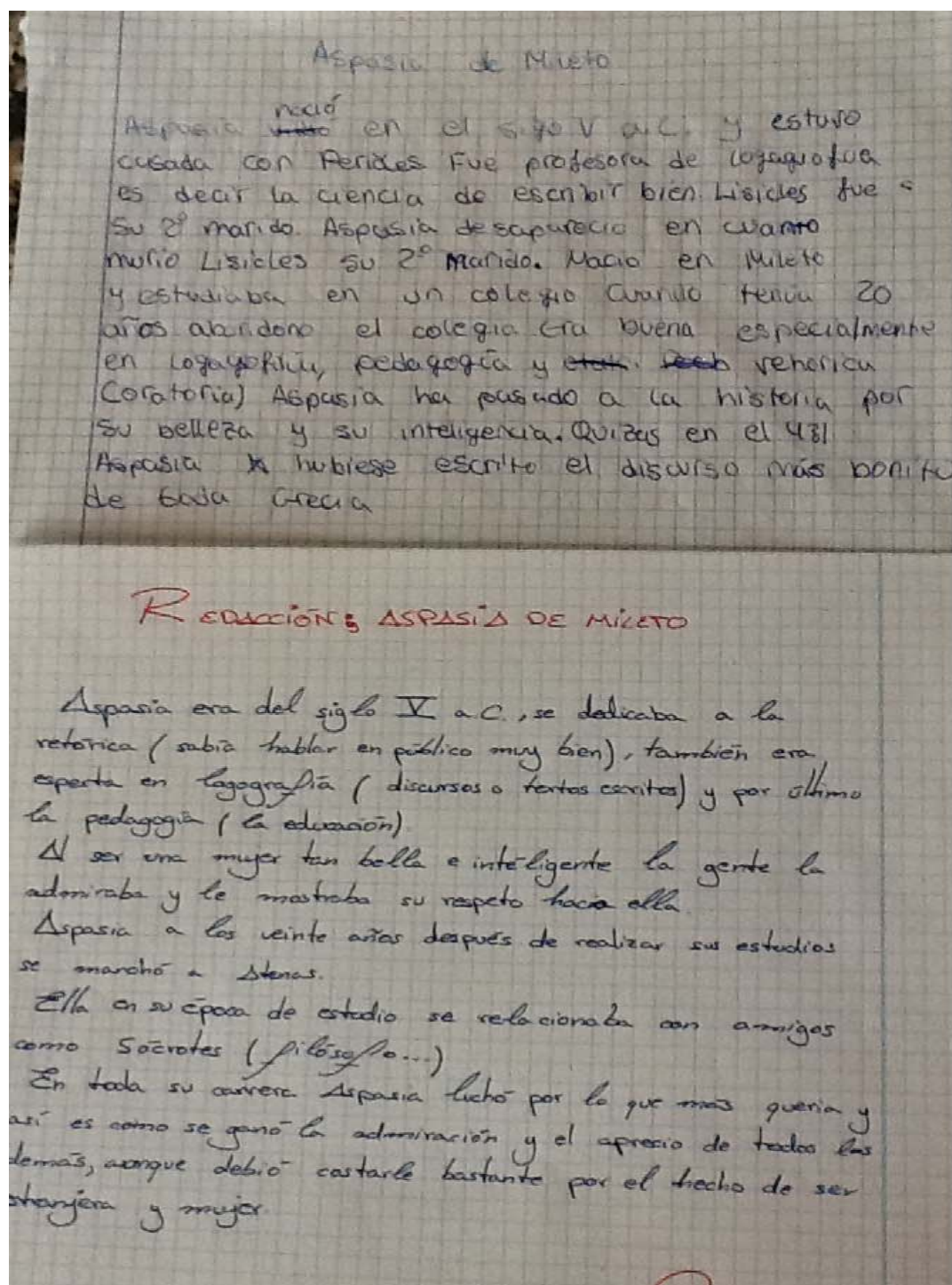
Las mujeres recibían también una educación gestionada por el Estado, basada en la gimnasia, la lucha y el atletismo, y que tenía como finalidad principal capacitarlas para engendrar niños sanos y fuertes, futuros guerreros. Se trataba de combatir los rasgos considerados femeninos (gracia, cultura) mientras se endurecía el cuerpo. La mujer espartana llevaba habitualmente el peplo arcaico, sin coser por el costado.

Como contrapartida a su dura educación, las mujeres espartanas gozaron de una notable libertad de movimientos, a diferencia de las demás mujeres griegas, recluidas casi de por vida en el gineceo, practicaban deportes como los hombres y peleaban completamente desnudas. Podían también heredar de sus padres, lo que les proporcionaba gran independencia de los hombres y solían ser ellas las que administraban la economía familiar<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> <http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/griego/esg145ca4.php>

<sup>26</sup> <http://historiaedcespecial.blogspot.com.es/2012/04/la-base-de-esparta-residia-en-la.html#!/2012/04/la-base-de-esparta-residia-en-la.html>



Sonia dos Santos

Se dice que le pegaban y les maltrataban y ella tuvo que luchar y salir. Amigos como Platón, Sócrates y ella era profesora de logografía y pedagogía. Los hombres tenían celos y escribían discursos que luego los hombres dijeron que lo había escrito su marido Pericles. Pero quien lo escribió fue ella.

10-04-13.	Fazeeha Hameed
-----------	----------------

### ASPASIA DE MILETO

Aspasia nació en Mileto en el siglo VI a.C y se casó con Pericles, era maestra de Logografía (escritura de discursos).

Con 20 años Aspasia se trasladó a Atenas. Pericles era su 2º marido.

Aspasia era buena en Logografía, pedagogía y retórica.

Decían todos que era muy bella y inteligente.

El discurso más famoso de Grecia ~~era~~ escrito por Aspasia.



## Anexo 9

